

ANFOPE
ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

DOCUMENTO FINAL
14º ENCONTRO NACIONAL

A ANFOPE E OS DESAFIOS DE UM SISTEMA NACIONAL DE
FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

PROMOTORAS
ANFOPE
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Coordenação do Evento

Ana Rosa Peixoto Brito - UFPA
Iria Brzezinski - UCG
Ivone Garcia Barbosa -UFG

Comissão de Redação Final

Iria Brzezinski – UCG (coordenadora)
Ivone Garcia Barbosa -UFG
Leda Sheibe – UFSC
Roselane de Fátima Campos – UFSC
Vera Lúcia Bazzo – UFSC

Goiânia/GO, 22 a 24 de novembro de 2008

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1 EIXO TEMÁTICO I – A ANFOPE E A DEFINIÇÃO DE FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: contribuições, atualizações, (re)definição de conceitos	4
1.1 ANFOPE: a trajetória do movimento e os princípios gerais	4
1.2 A concepção de <i>Base Comum Nacional</i> na formação dos profissionais da educação	6
2 EIXO TEMÁTICO II – CONJUNTURA E CURSOS/PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: desenhos existentes e desenhos possíveis	9
2.1 Conjuntura atual, programas e cursos de formação de professores	9
3 EIXO TEMÁTICO III – A ANFOPE E A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	14
3.1 Proposta de criação do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais da Educação e os dilemas a serem enfrentados	14
3.2 Apostas na política de formação: a institucionalização da formação superior em cursos de graduação presenciais públicos e programas de educação a distância	16
3.3 A organização curricular: percursos de formação e novos desenhos curriculares	21
REFERÊNCIAS	29
QUESTÕES ORGANIZATIVAS	31

INTRODUÇÃO

A Anfope, entidade de caráter político-acadêmico originária do movimento dos educadores na década de 1970, constitui-se hoje em uma Entidade de referência no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debater a formação dos profissionais da Educação. O reconhecimento de sua importância e de suas contribuições se deve, sobretudo, à forma de como seus membros se posicionam frente aos desafios historicamente colocados no campo educacional. A Associação delimita, desse modo, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas educacionais, em particular no campo da formação dos profissionais da educação e na forma de organização dos cursos de formação desses profissionais¹.

Por considerar essa trajetória e o atual momento histórico, a Anfope reafirma ser essencial debater sobre a proposição de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (Sfnfpm), conforme explicitado na minuta de Decreto, tornada pública pelo Ministério da Educação. A Associação pretende contribuir, mais uma vez, com a construção de um sistema nacional que articule políticas de formação com valorização de professores.

O enfrentamento de questões polêmicas no interior do movimento exige posição firme na defesa intransigente da formação de professores feita exclusivamente em nível superior e da *Base Comum Nacional* de formação de profissionais da educação. Tais posições desafiam seus associados a ousar propor alternativas para o campo das políticas educacionais, em especial, para a área da formação de professores. A história construída neste movimento de educadores fortalece a contraposição da Anfope às propostas de formação aligeiradas e sem qualidade, à formação inicial a distância, à formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em nível médio. As lutas da Anfope comprovam e retomam com vigor as posições acadêmicas, culturais, pedagógicas e políticas da Entidade na constituição de projetos que aperfeiçoem as diretrizes e os novos desenhos curriculares de formação de licenciados em nosso país.

Visando a atingir o objetivo pretendido neste 14º Encontro Nacional da Anfope (14º Enanfope), que é a análise das atuais políticas nacionais de formação de profissionais da educação com vistas ao levantamento de subsídios para o SNFPM, foram articulados neste documento gerador de debates e contribuições três grandes eixos temáticos: a) a Anfope e a definição de fundamentos e princípios para a formação de profissionais da educação: contribuições, atualizações, (re)definição de conceitos; b) conjuntura e cursos/programas de formação dos profissionais da educação: desenhos existentes e desenhos possíveis; c) a Anfope e a construção de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação. Estudos e reflexões dos participantes no evento contribuíram para a leitura crítica da Minuta do Decreto em elaboração pelo Conselho Técnico Científico da Educação Básica da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTC/Capes/EB) e de outras questões pertinentes aos princípios, objetivos, lutas e conquistas *Anfopeanas*.

O 14º Enanfope objetivou também explicitar questões organizativas e instigar maior mobilização das Comissões Estaduais e Coordenações Regionais, a fim de projetar ações coletivas da Associação para o biênio vindouro, uma vez que estes são procedimentos desenvolvidos em todos os encontros nacionais da Entidade.

¹ Os Documentos Finais dos Encontros Nacionais da Anfope, desde 1990, ano em que se transforma em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, recuperam com detalhes esta trajetória. Cf. <<http://www.Anfope.spaceblog.com.br>>.

O 14º Enanfope foi realizado em Goiânia (GO), no período de 22 a 24 de novembro de 2008 nas Universidades Católica (UCG) e Federal de Goiás (UFG), IES promotoras do evento, juntamente com a Anfope. Participaram professores e estudantes da graduação e da pós-graduação, grupos de pesquisa e professores da Educação Básica. Estiveram representadas no 14º ENANFOPE as seguintes instituições: Centro Universitário Evangélico (UniEvangélica), Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (Ifpb), Universidade de Brasília, Universidade Católica de Goiás, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Estadual do Pará, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (Uern/Mossoró), Universidade Federal do Rio de Janeiro (Uerj), Universidade de Ijuí, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (Ufmg), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Ufms), Universidade Federal do Pará (Ufpa); Universidade Federal da Paraíba (Ufpb); Universidade Federal Pernambuco (Ufpe), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Ufrj), Universidade Católica de Santos (Unisantos), e das professoras e estudantes da graduação das respectivas instituições. Estavam representados pelas suas presidentas a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (Anped), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes) e o Conselho Nacional de Educação, bem como participaram representantes do Comitê Técnico Científico da Educação Básica e da Coordenação de Formação de Professores Presencial da Capes/MEC.

1 EIXO TEMÁTICO I

A ANFOPE E A DEFINIÇÃO DE FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: contribuições, atualizações, (re)definição de conceitos

1.1 ANFOPE: a trajetória do movimento e os princípios gerais

Integrando o movimento dos educadores, desde a sua origem como Comitê Pró-Formação do Educador (CBE/SP,1980), Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação (Conarcfe, BH/MG, 1983), a Anfope (BH/MG, 1990) abraçou as lutas contra o regime militar e pela democratização da sociedade, o que implicou sempre em uma postura crítica na formulação de propostas para a formação de professores dos diversos níveis de ensino. A busca de um posicionamento coerente e intransigente frente à desigualdade social, certamente demarcou as várias produções da Entidade, quer aquelas produzidas durante suas Reuniões, Seminários e Encontros, quer os documentos dos quais foi signatária, juntamente com outras Entidades, entre as quais: Anped, Anpae, Cedes, Forumdir, Cnte, Forgrad, Fórum em Defesa da Escola Pública.

Durante as três últimas décadas, a Anfope explicitou e firmou seus princípios gerais, orientadores das discussões em nível nacional e das reformulações de curso que se sucederam nas IES neste período. Os sucessivos Documentos Finais incorporaram os princípios gerais do movimento, avançando na definição de outras formulações diante dos desafios conjunturais. No seu conjunto, os princípios enunciados ao longo de sua história podem assim ser destacados:

- a) A questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada na sociedade brasileira e no cenário internacional. Ela constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e culturais que configuram uma sociedade capitalista profundamente desigual e injusta.

- b) No movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira insere-se a necessidade da gestão democrática da escola em todos os níveis e demais instituições educativas.
- c) A autonomia universitária supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da organização administrativa e da gestão de recursos materiais e financeiros. A efetivação da autonomia universitária passa pela descentralização do poder de decisão, por meio da gestão democrática na área da educação, tanto em nível interno quanto externo. A autonomia não libera o Estado de seu compromisso com a manutenção e desenvolvimento das instituições públicas de ensino (ANFOPE, 1994, p.14-15).
- d) A luta pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação é constante, contínua e não tem prazo para terminar. Ela se insere no movimento mais amplo dos educadores brasileiros, que, por sua vez, insere-se no movimento dos trabalhadores em geral.

Ao longo dos últimos Encontros, principalmente no período de discussão do Plano Nacional de Educação e da elaboração das Diretrizes Curriculares, desde 1997, a Anfope, a intensificou, na década de 2000, a luta para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e articulou outros princípios:

- a) As universidades e suas faculdades, centros, institutos ou departamentos de educação deverão ser os locais prioritários para a formação dos profissionais da educação para atuar na Educação Básica e superior.
- b) É necessário repensar as estruturas das Faculdades e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos. Para tanto, deve-se considerar a docência como a base de identidade profissional de todos os profissionais da educação.
- c) É preciso respeitar os princípios orientadores da *Base Comum Nacional* para a formação de todos os profissionais da educação, tal como entendida pelo movimento. Essa concepção originou-se já no 1º Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, inicialmente como contraposição à concepção do pedagogo generalista ou com formação fragmentada em habilitações, que não contemplava como base de sua formação a preparação para a docência — *o ser professor*. A base comum nacional, no entanto, foi concebida com vistas a assegurar a valorização da docência em todos os cursos de formação de professores.
- d) A organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação deverá orientar-se pelas seguintes diretrizes curriculares:
 - formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
 - docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico;
 - trabalho pedagógico como foco formativo;

- sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- ampla formação cultural;
- criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
- incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
- desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho.

Os princípios norteadores de uma política de formação têm sido construídos pelo movimento com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um *continuum* — formação inicial e continuada —, fundada na concepção de educação como prática social que busque a emancipação de homens e mulheres como seres libertos, solidários e felizes.

A Anfope entende que a elaboração de uma Política de Formação Inicial e Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha, e deve ir em direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a formação, profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade (ANFOPE, 2000, 2006).

1. 2 A concepção de *Base Comum Nacional* na formação dos profissionais da educação

É preciso lembrar que, em 1983, os educadores reunidos no primeiro Encontro Nacional conceberam a *Base Comum Nacional* como diretriz orientadora dos cursos de formação de professores com o propósito de definir, respeitada a autonomia das IES formadoras de professores, “um corpo de conhecimento fundamental” (CONARCFE, 1983, p.4) que não fosse traduzido como currículo mínimo para as licenciaturas. Este vigorava em caráter obrigatório, desde 1968, como consequência da Reforma Universitária (Lei n. 5540).

A *Base Comum Nacional*, portanto, surge com o objetivo pedagógico de superar a fragmentação curricular entre currículo mínimo e currículo pleno (formação geral e formação profissional), ao negar “a idéia de elenco de disciplinas, que poderia restringir essa definição a um rol de matérias que se agrupariam num núcleo comum de conhecimentos básicos de formação do educador” (BRZEZINSKI, 1996, p.173), assim como para valorizar a docência, obstando a interferência autoritária do Conselho Federal de Educação (CFE) nos currículos dos cursos que, “secundarizando a preparação docente, formavam especialistas requeridos pelo modelo político econômico vigente” (BRZEZINSKI, 1996, p.173). Politicamente, a *Base Comum Nacional* simbolizava resistência e protesto às arbitrariedades do governo militar, na busca da garantia de liberdade para as instituições do ensino superior organizarem currículos de seus cursos.

A concepção de *Base Comum Nacional*, ora como diretriz, ora como princípio foi sendo reafirmada ao longo da existência da Conarcef (1983-1990). No VI Encontro Nacional, em 1992, os associados da Anfope reafirmaram e reafirmam até aos dias atuais, insistentemente, o significado da *Base Comum Nacional* para a organização dos projetos político-pedagógicos dos cursos de formação de professores, para as diretrizes, os referenciais e os novos desenhos curriculares. Reafirmaram e reafirmam também a importância de inserir a temática da formação dos profissionais da educação em uma política global, capaz de contemplar a formação inicial, as condições de trabalho, o salário e carreira e a formação continuada, como condições de melhoria da qualidade da Educação Básica e dos cursos de formação em nível superior, na perspectiva de

construir a política de profissionalização e valorização do magistério e um sistema nacional de formação dos profissionais da educação.

Em face da implementação de políticas marcadamente neoliberais nos anos 1990 e 2000, cresceu a necessidade de construção de um projeto político e educacional de formação que reafirme a concepção de *Base Comum Nacional*, conforme está sintetizada e expressa nos Documentos do 12º e 13º Encontros Nacionais (ANFOPE, 2004; 2006): é uma concepção que vem sendo construída coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e que tem se mostrado uma ideia inovadora e atual.

Este conceito supõe que:

Haverá uma única *Base Comum Nacional* para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas) (ANFOPE, 1992, p.14).

É preciso destacar, pois, que a concepção de *Base Comum Nacional*, construída historicamente pelos educadores, representa a ruptura com a ideia de *currículo mínimo que* predominou, e ainda predomina, na organização dos cursos de graduação. Ao mesmo tempo, esta concepção contribui para a definição de eixos norteadores quanto à organização do percurso de formação, reafirmando-se a necessidade de se ter o trabalho docente como referência na formação de todo e qualquer professor.

A concepção de *Base Comum Nacional* contribui para o reconhecimento social dos profissionais da educação, assim como para expressar a luta dos educadores contra a degradação da profissão. Traz em seu interior uma concepção crítica dessa formação, requerendo para sua materialização a construção de uma política, no âmbito institucional, vinculada organicamente aos Sistemas Públicos de Ensino, uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação.

Nas produções da Anfope é explicitada a concepção da **docência**, entendida como trabalho pedagógico e base da identidade profissional de todo educador.

A *Base Comum Nacional* constitui-se em um conjunto de eixos norteadores da organização curricular, entendidos como princípios orientadores das condições de formação que deveriam estar presentes nos processos formativos, propiciando a todos os estudantes e educadores, no âmbito da formação inicial e formação continuada, de modo a:

a) desenvolver uma *sólida formação teórica e interdisciplinar* no campo da educação, que permita apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, artes, ciências, história, geografia, química, entre outros), bem como os vivenciados em outras instituições educativas; compreensão dos processos de desenvolvimento das crianças, jovens e adultos em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, estética, cultural, artística, ética e biossocial e nos diferentes níveis e modalidades de ensino; a capacidade de conhecer as características, necessidades e aspirações da sociedade a que pertence, identificando as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectivas de superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica; a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica do trabalho docente no contexto do desenvolvimento atual da sociedade brasileira e da realidade educacional. Este princípio de formação requer recuperar a importância do espaço de formação para análise da abrangência e delimitação do campo da Educação, dos métodos de estudo, do seu *status* epistemológico, recorrendo às diversas áreas e campos de conhecimento para construir teorias pedagógicas voltadas para o aprendizado de novas formas criativas, interrogadoras e

emancipadoras do trabalho humano. A sólida formação teórica se contrapõe aos processos de desqualificação e degradação da profissão presentes no aligeiramento da formação;

b) identificar eixos articuladores que garantam a *unidade entre teoria e prática*, o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento para impregnar a organização curricular dos cursos. A teoria e a prática não se reduzem à mera presença e justaposição em uma grade curricular. A unidade entre a teoria e a prática requer assumir a centralidade do *trabalho como princípio educativo na formação profissional*, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública como possibilidade de criação de formas alternativas de organização do trabalho pedagógico e da escola em contraposição à lógica tecnicista e produtivista hoje hegemônica. Implica construir coletivamente parâmetros claros que orientem a tomada de decisão em relação à seleção, organização e sequência dos conteúdos escolares visando à superação da forma atual de organização da escola e do currículo. Deve possibilitar aos estudantes a reflexão de sua prática, a partir da prática social e do trabalho docente que se realiza nas escolas públicas, como base da formação e fonte da unidade teoria e prática. O trabalho como princípio educativo deverá dar ênfase ao desenvolvimento de metodologias inovadoras e criativas para o ensino dos conteúdos das áreas específicas e ênfase na pesquisa como produção de conhecimento e intervenção na prática social concreta, considerando-se a capacidade de reflexão e produção do conhecimento no campo educacional;

c) vivenciar formas de *gestão democrática*, apreendendo seu significado como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola e na educação. A vivência de formas de gestão democrática, nas instituições formadoras, desde a gestão do espaço da classe e da aula - fortalecendo a auto-organização dos estudantes - às formas superiores de gestão educacional, entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os sujeitos do processo educativo – entre os professores e técnicos administrativos, entre estes e os alunos, e entre os alunos, assim como na concepção e elaboração de novos conteúdos curriculares que contemplem a multiplicidade de dimensões da formação humana. Aprender, enfim, a ser dirigente e dirigido, considerando as múltiplas funções e tarefas no âmbito da escola;

d) assumir o *compromisso social, político e ético* com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes e com o processo de formação profissional, com fundamento na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais, articuladas com os movimentos sociais; envolvimento e direção do trabalho político e organizativo por meio da aproximação e participação nas entidades sindicais e científicas e nos movimentos sociais; desenvolver formas de resistência às políticas que despolitizam, desarticulam a categoria e individualizam os processos de trabalho educativo que, por sua natureza, são coletivos e solidários;

e) vivenciar o *trabalho coletivo e interdisciplinar* de forma problematizadora, entre alunos e entre professores, como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular. A vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto político-pedagógico, de responsabilidade do coletivo escolar. A criação de novas formas de organização do trabalho pedagógico permite enfrentar e superar a fragmentação entre as disciplinas e componentes curriculares, bem como superar a separação e a divisão do trabalho escolar entre professores e demais profissionais da escola;

f) *incorporar a concepção de formação continuada* em contraposição à ideia de currículo e formação extensiva, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo a autonomia

e independência intelectual e a direção de seu próprio processo de formação como estratégia de resistência às determinações externas sobre o caráter de sua formação, *na direção do aprimoramento pessoal e profissional*;

g) **avaliar permanentemente** os cursos de formação dos profissionais da educação. A avaliação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso ou instituição em questão (ANFOPE, 1998).

Entende-se, portanto, que os profissionais da educação terão, em todos os cursos, uma formação que lhes propicie as condições de autonomia intelectual para o exercício do trabalho educativo, em articulação com o projeto político-pedagógico da escola.

O aprofundamento do debate sobre *Base Comum Nacional* é tarefa permanente e de caráter coletivo em nossa Associação, particularmente na realidade atual, em que aparecem formulações semelhantes para propostas muitas vezes antagônicas. Exemplos podem ser citados. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 20/12/1996) a terminologia usada é “base nacional comum do currículo” (Art. 38) e *Base Comum Nacional* (Art. 64). A expressão “formação comum” aparece nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 1, de 18/02/2002). Mais recentemente, a *Base Comum Nacional* aparece citada na minuta de Decreto que institui o Sistema Nacional Público dos Profissionais do Magistério (2008).

Esses princípios orientadores da *Base Comum Nacional* na formação dos profissionais da educação, na perspectiva de uma compreensão sócio-histórica da educação, constituem um norte importante para uma política orgânica e consistente de formação de educadores. A Anfope entende que tal política deve enfatizar a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na estruturação dos cursos de formação dos professores, que atuarão desde a Educação Infantil até a Universidade.

2 EIXO II – CONJUNTURA E CURSOS/PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: desenhos existentes e desenhos possíveis

2.1 A conjuntura atual e os cursos e programas de formação de professores

A Anfope tem como meta contribuir para a construção de um programa de formação para os professores no país que consolide a educação pública e de qualidade para todos como um direito social. Com base nessas premissas políticas, e em resposta às diferentes conjunturas que se configuraram no Brasil, especialmente nos anos 1980, 1990 e 2000, a agenda de nossa discussão sempre contemplou as questões referentes à formação, desenvolvimento profissional e valorização dos professores. No processo desse debate ficaram claras a rejeição às políticas neoliberais e a criticidade com que a Associação analisa as intervenções dos diferentes agentes, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais no âmbito das políticas educacionais.

A Anfope preocupa-se também com os desenhos atuais dos mais diversos programas e ações propostos pelo MEC, os quais, contraditoriamente, revelam-se uma importante iniciativa para ampliar a formação dos mais diferentes profissionais em exercício, mas que, muitas vezes, por não atenderem às suas necessidades, como, por exemplo, condições de trabalho e remuneração, expressam soluções em que questões estruturais e conjunturais permanecessem inalteradas.

Certamente, não será a implantação de novas leis que assegurará as mudanças necessárias na educação, porém a legislação reflete esse campo de forças que contorna as disputas pela sua criação, implantação e controle. É com esse entendimento que se destaca a articulação do

movimento de educadores, a partir da década de 1980, que protagonizou variados movimentos no campo de formação dos educadores.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso V, apresenta a valorização dos profissionais da educação como um princípio. Ainda, a Emenda Constitucional nº 53/2006, alterou a redação original com alguns acréscimos no que se refere à valorização e profissionalização dos profissionais da educação pública, evidenciando a necessidade e urgência dessa valorização. Assim, no seu inciso V dispõe que a valorização dos profissionais da educação escolar deve ser garantida através de *planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas* e, no inciso VIII, traz a necessidade de um *piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal*.

A Lei nº 9.394/1996 apresenta um capítulo específico sobre os Profissionais da Educação, no qual se destacam disposições que corroboram para que se efetive “a consolidação prática da valorização dos profissionais da educação, por meio de estatutos e planos de carreira do magistério público”.

Também, no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, a necessidade de valorização do magistério fica evidenciada em requisitos tais como: formação profissional; sistema de educação continuada; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno; compromisso social e político do magistério. O PNE propôs novos prazos para a formação em nível superior, ao estipular que, em cinco anos (a contar de 2001, data da sua promulgação), todos os professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental deveriam possuir, no mínimo, o Curso Normal em nível médio. E ainda, que no prazo de dez anos – até 2011, setenta por cento (70%) desses professores deveriam ter formação específica de nível superior.

Mais recentemente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24/04/2007, e sua complementação, o Decreto Presidencial nº 6.094/2007, que dispôs sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, prevê programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a implantação de planos de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, embora, ressalte para isto o “mérito” e o “desempenho” dos professores numa clara vinculação a uma lógica meritocrática, o que é preocupante de nosso ponto de vista.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), que propõe a implantação de ensino superior a distância para graduar professores em efetivo exercício na Educação Básica pública, faz parte das estratégias de oferta de processos de formação. Na atual configuração que se desenha para a formação dos professores, articula-se a expansão da UAB ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Ainda, a Capes passa a se dedicar a questões pertinentes à Educação Básica, ganhando contornos de agência reguladora da formação, que deve induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério em regime de colaboração com os Estados, os municípios e o Distrito Federal e com as instituições de Ensino Superior.

Percebe-se, portanto, ampla mobilização visando à formação e valorização dos profissionais da docência, tomando-se, tal qual vinha apontando a tendência histórica desde o final dos anos 1970, a formação de professores como política estratégica nacional.

Os aspectos constitucionais e legais que pretendem organizar o campo da formação no país são fruto, em parte, de um diagnóstico que evidencia claramente ações fragmentadas nas políticas educacionais de formação, o rebaixamento das exigências nos processos de qualificação dos docentes, o aligeiramento desses processos e a redução de investimentos (ANFOPE, 2007).

Esta é certamente uma condição de natureza mais estrutural do que conjuntural na condução das alternativas emergenciais, ainda predominantes no enfrentamento da demanda emergente por formação. Cabe à Capes regular iniciativas de formação de caráter aligeirado, hoje tão comuns principalmente em municípios de pequeno porte onde há carência de oportunidades de qualificação. A mesma política deve ser estendida aos cursos de licenciatura em formação profissional. Essa ação configura-se como urgente a fim de não aprofundar o quadro de desprofissionalização do Magistério.

O MEC oferece hoje aos Estados e Municípios diversos programas de formação inicial e continuada de professores, por meio de suas universidades públicas, secretarias, autarquias e outras agências formadoras. Esses cursos, contudo, são oferecidos por meio de programas isolados, propostos por diversos setores do Ministério, sem planejamento global articulado entre os próprios setores que integram a estrutura organizacional do MEC. Há evidentes indícios de desarticulação interna setorial no Ministério. A maioria desses programas utiliza a modalidade de educação a distância, com cargas horárias muito diferenciadas, e, de uma maneira geral, sem contar com processos de avaliação necessários para sua reorientação ou mesmo para avaliar a continuidade ou não de cada programa.

A institucionalização da formação superior em programas de educação a distância de formação continuada e utilização de novas tecnologias é hoje o centro da política de formação em serviço (FREITAS, 2007). Constituem programas que podem ser apresentados com as seguintes especificações de formação: a) continuada, na área de gestão²; b) continuada para professores da educação especial³ c) inicial e continuada para professores de EJA, Campo, Indígena, Quilombola e outras da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)⁴; d) para educação do trabalho⁵ e) continuada em Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação⁶; f) inicial de nível médio para professores⁷; g) inicial e continuada

² Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Pró-gestão, Progestão Pedagógica, Profuncionário (Programa de Formação a Distância para Trabalhadores da Educação Básica), Formação pela Escola (Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas ações do FNDE), Pró-Conselho (Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação).

³ Educar na Diversidade, Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

⁴ Prolind - Formação de Professores Indígenas, Formação/Habilitação de Professores Indígenas – Magistério Intercultural, Formação continuada de Professores Indígenas, Procampo - Licenciatura em Educação do Campo, Saberes da Terra, Rede de Formação dos Profissionais de Educação do Campo, UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a população negra nas Ifes estaduais e federais, Cor da Cultura, Curso de Educação para as relações étnico-raciais.

⁵ Proeja, Ensino Médio Integrado, Programas Especiais de Formação Pedagógica, Licenciaturas Tecnológicas.

⁶ Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, PROINFO Integrado – Educação Digital e Tecnologias na Educação e Ensino e Aprendendo com as TIC.

⁷ Proinfantil (Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil), Pró-Formação (Programa de Formação Inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental).

para professores graduados nas áreas da Educação Básica⁸.

Em recente Relatório do Conselho Nacional de Educação, intitulado “*Escassez de Professores no Ensino Médio – propostas estruturais e emergenciais* (BRASIL/MEC/CNE 2007), encontra-se esboçado um quadro qualificado de “apagão” do ensino médio, comprovado em estatísticas e levantamentos que denotam a escassez de professores. Um conjunto de dados, oriundos de diferentes fontes, mostram a falta de professores para o ensino médio em várias regiões do país, e informam sobre outras questões tais como: tempo de formação, condição salarial e oferta de cursos de licenciatura.

O “apagão” do ensino médio, como vem sendo chamada a crise do *déficit* de professores é, na realidade, uma crise anunciada desde a década de 1990, e que motivou, em 1997, a aprovação da Resolução CNE/CP n. 02/1997, com o objetivo de oferecer programas de complementação pedagógica a bacharéis de quaisquer áreas, para atuarem na Educação Básica.

De 1997 para cá, nenhuma medida mais séria de política de formação foi desenvolvida, nem mesmo os programas de formação pedagógica implementados em algumas IES conseguiram atrair para a categoria de professores, profissionais de outras áreas com evidente crise de empregabilidade, como se previa. A razão é simples, e o Relatório do CNE de junho de 2007 relata que, segundo dados da CNTE:

a categoria dos professores é atingida por altos índices de afastamento por problemas de saúde e de faltas ao trabalho por problemas de exaustão. Esse estudo revela, ainda, que, entre as causas apontadas para o pouco interesse dos jovens pela profissão, estão os baixos salários, a violência nas escolas e a superlotação das salas de aula (CNE, 2007, p. 17).

Atenta às estatísticas que apontam para a demanda nacional de ocupação de cargos docentes, a Comissão Especial do CNE, que elaborou o relatório vislumbra possibilidades para reverter esse cenário, por meio de “soluções estruturais e emergenciais”. Dentre as soluções propostas, encontram-se as seguintes: formação de professores em licenciaturas polivalentes; estruturar currículos envolvendo a formação pedagógica; instituir programas de incentivo às licenciaturas; criação de bolsas de incentivo à docência; critério de qualidade na formação de professores por educação a distância; integração da Educação Básica ao ensino superior; incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica. Como soluções emergenciais, o relatório sugere: contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento emergencial de alunos de licenciatura como docentes; bolsas de estudos para alunos carentes em instituições da rede privada; incentivo ao retardamento das aposentadorias dos professores; incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente;

⁸ Gestar (Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar), Praler (Programa de Apoio a Leitura e a Escrita), Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, Pró-Licenciatura – Fase I e Pró-Licenciatura – Fase II (Programa de Formação Inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio), Cursos de Graduação oferecidos pela UAB – Universidade Aberta do Brasil, Cursos de Especialização oferecidos pela UAB, Cursos Presenciais de Licenciatura das IES públicas federais em *Campi* já existentes, Expansão dos Cursos Presenciais de Licenciaturas das IES públicas federais através do Reuni, Expansão dos Cursos Presenciais de Licenciatura das IES públicas federais através da criação de novas Ifes e Expansão dos *Campi* das IFES em operação, Cursos Presenciais de Licenciaturas das IES públicas estaduais, Cursos Presenciais de Licenciatura dos IFETS – Instituto Federal de Educação Tecnológica, Cursos de Especialização Presenciais oferecidos pelas IES públicas federais e estaduais, Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid, Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência.

contratação de professores estrangeiros em determinadas disciplinas; uso complementar das tele-salas existentes.

Esse conjunto de propostas apresenta diferentes problemas segundo análise da Comissão de Licenciaturas da Unicamp (UNICAMP, 2007), seja pela sua concepção de formação docente, seja pela nebulosidade e ambiguidades constatadas no texto, no que se refere ao entendimento de política e de ações emergenciais. Segundo essa Comissão, percebe-se no relatório um discurso centrado em concepções de formação docente de caráter aligeirado, o que pode abrir flancos para a institucionalização de programas de licenciaturas de carga horária reduzida ou carga presencial mínima.

Cabe aos professores responder às exigências colocadas pelas variadas funções que a escola pública vem assumindo, o que vai muitas vezes para além da sua formação. Convém lembrar que, em decorrência de lutas históricas da categoria de professores, hoje os trabalhadores da educação, além das suas atividades de sala de aula, conquistaram o direito de participar da gestão da escola, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, de representação junto aos conselhos escolares, elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos.

Salienta-se que as variadas experiências que estão em andamento no afã de melhor qualificar os professores para a Educação Básica ainda foram pouco debatidas e analisadas, em particular, acerca do seu impacto na qualidade da formação de professores. Urge discutir a qualidade desses cursos semipresenciais - ou quase plenamente virtuais - ofertados por um conjunto bastante heterogêneo de instituições, e interrogar sobre as práticas que estão sendo privilegiadas na formação docente. Chama-se atenção para o cuidado que é preciso ter no delineamento das ações futuras, na diferenciação e explicitação do que se pretende como provisório e emergencial, para que, por diferentes conjunturas, isso não se torne política permanente, configurando retrocesso, reiterando a lógica de desprofissionalização docente.

Questão problemática nas propostas governamentais de formação tem sido também a falta de aprofundamento na análise de dados, os quais mostram grande número de egressos de programas de licenciaturas que não permanecem na profissão. Esses dados em boa parte são decorrentes da já conhecida situação das condições de trabalho docente, no que se refere à saúde, carga horária, nível salarial e oportunidades de formação continuada com licença remunerada concedida pela instituição contratante. Esta última, com obrigatoriedade legalizada pela LDB/1996, em seu art. 67, inciso II, onde se lê: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Há, também, que ser discutida a retomada de cursos normais em nível médio, que consolidam de certa forma este nível de ensino como política pública de formação para os professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. São indicações, portanto, de que as políticas de formação se pautam ainda pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório (FREITAS, 2007), destinados a professores não qualificados, em exercício a distância, em cooperação com os sistemas de ensino.

Nesse momento em que se discutem políticas públicas de formação de profissionais da educação visando à organização de um Sistema Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, é preciso enfrentar a atual realidade da formação de profissionais para atuar em cursos técnicos e tecnológicos. Considerando os recentes projetos de expansão da rede de educação técnica e tecnológica, urge uma definição de uma política de formação desses profissionais de Magistério em nível de licenciatura para atenderem à demanda de profissionalização.

A configuração da formação de professores responde, pois, ao modelo de expansão educacional implementado, na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. Caracteriza-se pela diversificação e

flexibilização da oferta de cursos de formação – modalidade Normal no ensino médio, normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos a distância. Veja-se a expansão desenfreada de cursos normais superiores e pedagogia, que se desenvolveu principalmente em instituições privadas de ensino. A existência de centenas de cursos de educação a distância é outra realidade a ser colocada em questão, pois, na maioria das vezes, sua oferta indiscriminada caracteriza uma condição desigual e desqualificada de processos de formação.

A ANFOPE se manifesta veementemente contrária às políticas emergenciais como as acima referidas que ferem os princípios por ela definidos e defendidos, ao longo de sua trajetória como movimento nacional de educadores.

3 EIXO III – A ANFOPE E A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

3.1 Proposta de criação do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério e os dilemas a serem enfrentados

As diferentes iniciativas no campo educacional e a elaboração de legislação a ele pertinente vêm sendo acompanhadas, discutidas e socializadas pela ANFOPE, ao longo de sua história. Em face desta prática *Anfopeana* não poderia ser diferente o acompanhamento do processo de criação, por Decreto, do *Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério*.

Considerando as necessidades dos sistemas de ensino e a garantia de um padrão de qualidade na formação dos professores que atuam na Educação Básica, a ANFOPE sempre teve uma posição favorável a que se instituisse no País um sistema nacional para estabelecer, de forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC. Faz-se urgente, portanto, neste momento, acolher a chamada do MEC, particularmente da CAPES da Educação Básica, para mais uma vez discutir nossas ideias, expor nossas propostas e reivindicações. É fundamental, nesse caso, considerar:

- a) o reconhecimento da importância e da especificidade do trabalho docente;
- b) a articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) na sua formação;
- c) a relevância de considerar na formação, a realidade social e cultural na qual se inserem a escola e os estudantes;
- d) a necessidade da valorização e do fortalecimento das licenciaturas nas Universidades, entendendo-as como espaços privilegiados de formação e profissionalização qualificada da juventude e dos adultos que nela se encontram;
- e) a responsabilidade real e concreta do poder público pelos processos de formação inicial e continuada dos docentes em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças no campo do conhecimento;
- f) a efetiva valorização e profissionalização dos trabalhadores da educação no País, revelando as formas de materialização dessa valorização por meio de políticas e de sua consolidação nos âmbitos da carreira, do salário, das condições de trabalho, entre outros;
- g) em síntese, reafirmar o compromisso do Estado com a formação e a valorização do magistério.

É imprescindível, nesse processo, explicitar e traduzir para a nossa realidade brasileira aquilo que é necessário para a materialização de uma formação que tenha como referência a prática educativa para uma sociedade mais justa e igualitária, como aparece nos princípios historicamente defendidos pela Anfope. É importante lembrar-se de que a definição de uma base comum de formação tem sido reivindicada reiteradamente, não no sentido de uma unidade

curricular para todas as instituições ou de ações indiferenciadas para todas as situações, mas na direção de assegurar a construção de perfis de formação.

Dessa ótica, a tarefa da Anfope na luta pela constituição de uma política pública de formação de profissionais da educação encontra-se na ordem do dia. Entende-se que uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Professores que vise a contribuir para o desenvolvimento da Educação Básica de qualidade socialmente referenciada terá de buscar no par dialético teoria-prática um de seus principais direcionamentos. Isto requer a valorização do trabalho docente e do seu entendimento como momento de construção e ampliação do conhecimento. É preciso, no entanto, insistir que não é exclusivamente na prática e no conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato pedagógico, que se encontra a referência de um processo qualificado de formação. O conhecimento advindo da atividade laboral realizada no intramuros das escolas é importante, mas não é suficiente.

A formação teórica de excelência deve ser assegurada a todos os profissionais da educação. Estes precisam, para dar conta de atuar com responsabilidade no campo da educação, aprender, desenvolver e ampliar durante a formação a capacidade de refletir sobre todo o processo educativo que se desenvolve, tanto no interior das instituições de Educação Básica e superior, quanto nos espaços não escolares. A instituição formadora deve, nesse sentido, oferecer em seu projeto formativo perspectivas teóricas de análise do trabalho docente, para que os profissionais da educação compreendam a si próprios como profissionais e, compreendam, em amplitude, os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e organizacionais em que se circunscreve o campo da educação.

Estas orientações implicam enfrentamento de grandes desafios, tais como:

- promover a construção de um sistema nacional responsável pela institucionalização de uma orientação política comum e de um compromisso permanente do Estado e da sociedade no sentido da garantia do direito à educação;
- traduzir, no conjunto das ações do MEC e dos sistemas de ensino, políticas educacionais que propiciem as condições adequadas e necessárias para o efetivo trabalho dos docentes na direção da qualidade socialmente referenciada da educação básica e da educação superior;
- projetar e propiciar condições para desenvolver programas e ações com base em uma política de formação de professores, tendo em vista garantir o direito das crianças, adolescentes, jovens e idosos, estudantes da educação básica e superior à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa agenda, na qual se pretendem a formação e a valorização dos profissionais da educação por meio de um sistema nacional de formação, é imprescindível também que se tenha como meta a organização de um *sistema nacional de educação* que promova, de forma articulada, em todo o país, em regime de colaboração, o financiamento e o controle social da educação.

Nessa direção, a Anfope coaduna com a iniciativa da Capes, sendo receptiva à construção coletiva de um Sistema Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, título assumido na minuta de Decreto, disposta publicamente pelo MEC, em outubro de 2008.

A Lei nº 11.502, de 11/07/2007, em seu artigo 2º, modificou as competências e a estrutura organizacional da Capes, ao prever que esta instituição subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica. Com isso, a CAPES torna-se agência reguladora da formação de professores no país, com a incumbência de ensinar uma maior

organicidade entre as políticas, ações e programas governamentais a respeito da formação e profissionalização dos professores.

O CTC da Capes é composto pelo Presidente da CAPES, que o preside; pelos secretários de Educação Básica (SEB), de Educação Superior (Sesu), de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), de Educação a Distância (Seede), de Educação Especial (SEESP) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação; pelos Diretores de Educação Básica Presencial, de Ensino a Distância, de Avaliação e de Relações Internacionais da CAPES e representantes da sociedade civil, indicados pela comunidade educacional.

A primeira tarefa da qual se incumbiu o CTC da Capes foi subsidiar a elaboração de uma proposta para o delineamento de um *sistema nacional de formação de professores*, tendo como foco a educação pública. É certo que a consulta pública indicada pelo CTC da CAPES, nos meses de outubro e novembro de 2008, entrou para a história como um desafio a todos que tratam e fazem a formação de professores no Brasil. Nesse sentido a ANFOPE tem muito a dizer e propor.

3.2 Apostas na política de formação: a institucionalização da formação superior em cursos de graduação presenciais públicos e programas de educação a distância

Em geral, a formação de professores não tem se constituído prioridade nos investimentos e recursos orçamentários do Estado. Sua ação nas políticas de formação, principalmente nos cursos de licenciatura, vem provocando extrema fragmentação. Aos estudantes de licenciatura, oriundos, em sua maioria, da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável ou em programas de formação nos polos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nas universidades públicas, a Bolsa Docência/CAPES visa a inserir os estudantes nas áreas de Educação Básica com maior carência de professores e em escolas públicas de baixo índice de desenvolvimento (Ideb). Também se deve destacar o REUNI, que tende a colocar a formação de professores como forma de expandir o quantitativo de estudantes universitários.

Reconhece-se que são iniciativas importantes, mas pontuais e que contribuem para ocultar a desigualdade entre instituições de ensino e de pesquisa. Na falta de um Sistema Nacional de Formação e de Valorização dos profissionais da educação, as ações no País se pautam pela continuidade de programas de caráter compensatório como as iniciativas de interiorização de alguns estados e universidades públicas e privadas.

Inserir-se nesse movimento uma tendência a enfatizar processos de formação em EaD, Como mostra Freitas (2007), ao discutir o Programa Pró-Licenciatura, criado em 2005, e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006, que institucionalizaram os programas de formação de professores a distância como política pública de formação.

A UAB foi criada com o objetivo de expandir e interiorizar cursos e programas de educação superior públicos a distância e oferecer prioritariamente cursos para capacitação dos profissionais para a Educação Básica: de licenciatura para formação inicial ou continuada de professores; cursos para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação. (Decreto n. 5.800/2006). Compete a UAB estimular e financiar a oferta de cursos e programas por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial, nos estados e municípios. A UAB promove também programa que privilegia a modalidade de educação a distância para a formação inicial de professores leigos em serviço.

Já o programa de formação Pró-Licenciatura foi implementado, em 2005 no âmbito da SEB, com responsabilidade partilhada com a Secretaria de Educação a Distância (Seed). Esse

programa é desenvolvido em parceria entre sistemas de ensino e IES públicas ou comunitárias. Sua proposta conceitual e metodológica (MEC/Inep/Seed, 2005) estabelece para o curso uma organização a partir do trabalho pedagógico dos professores, na escola pública, e com a clara determinação de manter o professor-aluno nas suas atividades docentes. São cursos na modalidade a distância, nos quais não está prevista a responsabilidade das faculdades, centros, institutos ou departamentos de educação como intrínseca ao projeto pedagógico do curso. Além disso, não se cogitam nesses cursos as formas de garantia de estudantes e de professores universitários que assumam a EaD, a se envolverem com a extensão e a pesquisa, seccionando o tripé ensino-pesquisa-extensão, marcos fundamentais e diferenciadores da Universidade.

A discussão sobre a formação dos professores no contexto nacional apresenta-se, como já afirmado, com múltiplas e variadas proposições, concepções e cenários. Esta é uma razão para que se coloquem inicialmente os eixos que sustentam a análise sobre esta formação no que diz respeito à sua concepção.

Entende-se a educação como uma prática social, no seio das relações sociais mais amplas, e sempre fruto de embates e processos em disputa, advindos das distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Ainda, entende-se que o seu papel central refere-se à socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, no sentido do processo de humanização de cada indivíduo. Em consequência, tem-se uma compreensão de escola como local de produção e apropriação do saber, estreitamente vinculada ao direito social à educação, “cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação” (DOURADO, 2007).

Tomando o direito social à educação e a escola como eixo balizador para a problematização das condições de formação e profissionalização docentes, a gestão educacional precisa considerar os diferentes fatores que hoje interferem na atuação dos profissionais da educação, assim como daqueles que são necessários para uma base teórica sólida de formação.

A nova regulação, advinda das reformas educacionais dos anos 1990, tem como principal orientação a equidade social, ou o que pode ser interpretado como a formação para o emprego formal e regulamentado. Ao mesmo tempo, porém, permanece como imperativo para os sistemas escolares, o papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, visando à contenção da pobreza. É notável a existência de um duplo enfoque nas reformas educacionais para todo o continente latino americano: “a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão e disciplina da pobreza” (OLIVEIRA, 2006, p. 211).

Tal ambiguidade repercute diretamente na composição, na estrutura e na gestão das redes públicas de ensino, o que traz também implicações sobre a profissão e a identidade docente, num cenário em que os professores são considerados, em geral, os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Cabe aos professores responder às exigências colocadas pelas variadas funções que a escola pública assume, o que vai muitas vezes para além da sua formação. Hoje, os profissionais da educação, além das suas atividades de sala de aula, conquistaram o direito de participar da gestão da escola, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, da representação junto aos conselhos escolares e da elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos.

A autora citada esclarece que há um quadro de nova regulação educativa no contexto brasileiro, que resulta em significativa intensificação do trabalho, além da precarização das relações de emprego, o que repercute sobre a identidade e condição docente. As exigências apresentadas aos docentes no contexto da nova regulação educativa pressupõem maior responsabilização, maior autonomia na sua conduta, capacidade de resolver problemas locais, trabalhar de forma coletiva e cooperativa entre outros requerimentos.

Dessa maneira, percebe-se que o movimento de reformas, que toma corpo no Brasil a partir dos anos 1990, demarca uma nova regulação educacional, ao trazer consequências para a organização e gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, na sua natureza, definição, formação e valorização.

A Lei n. 9.394/1996 foi homologada em um contexto de diversidade de concepções e pluralidade de instituições e de cursos formadores dos profissionais para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, respondendo aos diversos interesses postos pela sociedade. Assim, um acordo em âmbito nacional sobre a formação e a valorização dos professores, em um País de profundas desigualdades educacionais, sociais e culturais, encontrou sempre um maior peso no favorecimento das forças econômicas, contraditórias em sua essência. As regulamentações decorrentes dessa lei revelaram a intenção de impor um modelo de formação docente, que, embora esteja vinculado ao nível superior está também desvinculado de uma formação universitária, constituindo-se muito mais em preparação técnico-profissionalizante (SCHEIBE, 2003).

A nova regulamentação para a formação dos professores no Brasil pela LDB/1996, que criou os institutos superiores de educação e os cursos normais superiores, em razão de suas características pedagógicas e de infra-estrutura, colocou em xeque a melhoria da qualidade da formação docente, que vem sendo reivindicada há várias décadas. A resistência a esta institucionalização não impediu, na prática, efeitos reais deste projeto. A diversificação e flexibilização da oferta dos cursos existentes na atualidade – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos a distância –, replica o modelo de expansão para o ensino superior implementado nos anos 1990, no conjunto das reformas do Estado, subordinado às recomendações dos organismos internacionais.

Os programas de formação implementados, seja por estas novas instâncias educativas ou pelos inúmeros programas emergenciais ora em realização, reafirma-se, reduzem o tempo de duração dos cursos, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente nas universidades brasileiras. O que se observa, então, é que a sólida formação universitária, amplamente defendida pela ANFOPE, vem intencionalmente sendo adiada pelo governo da década 2000.

O estudo das concepções e das políticas de formação tem possibilitado a percepção de que, apesar da elevação dos níveis de escolarização do corpo docente (VALLE, 2003), há dificuldades em romper com a história de desvalorização social destes profissionais, seja pelos recuos pragmáticos da própria legislação, seja pelos preceitos de uma democracia mais formal do que real, seja pelas condições precárias de trabalho, pelos baixos salários, pela ameaça de estabilidade profissional, enfim, pelas dificuldades de constituição da carreira docente.

O avanço qualitativo efetivamente democratizante, decorrente da necessidade de elevação da formação inicial para o nível superior não vingará se acompanhado sempre de concessões a programas de formação aligeirados. Tal assertiva da Anfope não nega a possibilidade de oferta de cursos de formação em situações emergenciais, com prazo definido para iniciar, avaliar e finalizar, sobretudo para cobrir carências de docentes em extensas e pouco habitadas regiões do País, principalmente em determinadas áreas de conhecimento. Esses cursos emergenciais, com prazo definido para acabar, devem ser enfrentados mediante uma forte articulação entre as ações das universidades, do Ministério da Educação, das secretarias de Estado e das secretarias municipais de educação.

Os educadores brasileiros, representados na Anfope, consideram importante continuar apontando para a necessidade de acompanhar e avaliar as experiências de formação em andamento hoje nas diferentes instituições de ensino superior dos diversos estados brasileiros, tendo como parâmetro os princípios de uma *Base Comum Nacional* para a formação dos profissionais, amplamente discutida e socializada pela comunidade educacional. Tal

acompanhamento diz respeito tanto aos cursos regulares (diurnos e noturnos), como aos cursos emergenciais, que são hoje ofertados numa proporção realmente preocupante, seja em regime presencial especial (fim de semana, em férias) ou cursos a distância.

A oferta de cursos de formação de professores a distância supõe a criação de espaços para o aprofundamento conceitual de um novo tipo de ensino e de aprendizagem. Este é um campo complexo que envolve novas concepções de aprendizagem interativa e exige a ressignificação das abordagens pedagógicas do ato educativo.

Os seguintes pontos merecem hoje particular atenção na sua oferta: definir melhor a dimensão e a concepção de tutoria dos programas de formação continuada a distância; buscar estabelecer uma cota adequada de educação presencial como forma de garantir a socialização e o trabalho coletivo dos professores; definir mais claramente o caráter de programa emergencial desses cursos, vinculando-os às regiões menos atendidas, bem como explicitar o papel das faculdades, centros, institutos ou departamentos de educação na sua concepção, elaboração e desenvolvimento (ANFOPE, 2000; 2004).

Manifesta-se a preocupação com a excessiva mercantilização da modalidade a distância e a necessidade de maior rigor nos mecanismos de autorização, acompanhamento e avaliação dos cursos, priorizando a oferta pública e gratuita da educação a distância, com a finalidade de deter a expansão exponencial da modalidade a distância em instituições que não demonstram qualidade em suas atividades formativas.

Salienta-se que os cursos de formação inicial e os programas de formação continuada devem usar articuladamente tecnologias educacionais, não como substitutivos da modalidade presencial, mas como recursos midiáticos que garantam a autonomia do trabalho dos professores em relação aos saberes escolares, aos materiais didáticos e às modalidades de avaliação de desempenho do alunado. As novas linguagens são compreendidas como outras formas de trabalho material, e constituem um desafio para os professores que entendem ser a tecnologia uma realidade na vida de todos, envolvendo concepções de ensino e aprendizagem.

As propostas do movimento nacional de educadores nas últimas décadas – formação de qualidade, incentivo às faculdades, centros, institutos ou departamentos de educação como espaços privilegiados de formação de professores, construção da profissionalização e da autonomia e do desenvolvimento intelectual do docente –, precisam ser recuperadas para que se transformem em políticas educacionais.

Os encaminhamentos das sugestões de modificação devem ocorrer organizadamente, de forma participativa, abrangendo as entidades e as associações acadêmicas, científicas e sindicais, assim como o conjunto das nossas instituições educacionais da educação básica e do ensino superior, públicas e comunitárias (a estas últimas não se concebe destinação de recursos públicos). Cabe rever, ainda, as estruturas e organização das instituições formadoras; estabelecendo-se uma articulação sistemática entre as instituições de formação, os sistemas de ensino, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional. Essa pluralidade de sugestões implica uma articulação de ações e projetos em regime de colaboração, entre os entes da federação brasileira.

As propostas dos diversos movimentos e entidades de educadores apontam para a necessidade de diretrizes que orientem uma vinculação orgânica das licenciaturas com as escolas públicas, induzindo ações, dentre outras, do acolhimento pelas escolas de educação básica dos estagiários das instituições formadoras de nível superior; do compromisso dos sistemas com diretrizes de carreira; do atendimento ao preceito constitucional de ingresso de novos professores somente por concurso de provas e títulos; da realização de pesquisas colaborativas entre professores formadores da educação básica e universidades; da criação de grupos de pesquisa no

âmbito das universidades com engajamento de pesquisadores que atuam na Educação Básica; do redimensionamento da responsabilidade da pós-graduação com a formação de professores.

Ainda, é indispensável propor o seguinte:

- criação, nas IES, de colegiados tripartites integrados por representantes das universidades – faculdades, centros, institutos ou departamentos de educação e institutos específicos – e representantes dos sistemas de ensino e professores de Educação Básica, para elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- exigência de duração mínima dos cursos que formam professores de 4 anos e 3.200 horas. Não é difícil constatar que há cursos de Pedagogia a distância de 2.200 horas em instituições públicas ministrados para leigos exercendo a profissão de professor, entendidos como formação continuada e não formação inicial em serviço.
- desenvolvimento de projetos pedagógicos sintonizados com as necessidades históricas da educação pública e das classes populares.

Segundo o atual governo brasileiro, em face do “apagão” no ensino médio (BRASIL/MEC/CNE 2007), a prioridade para a formação de professores deve ser dada para este nível de ensino da educação básica. Alerta-se para que, na construção de uma proposta emergencial, não se considere apenas o *déficit* de professores, mas, sobretudo, há que se considerar que a expansão da educação profissional e tecnológica corre o risco de não se desenvolver de forma plena. A política de formação profissional e tecnológica poderá não lograr êxito como política de Estado que deverá chegar à universalização do ensino médio, tal como previsto no PNE (2001-2010).

Sabe-se que o *déficit* atual de professores não se apresenta apenas neste nível de ensino, tampouco só nas áreas de física, química, biologia e matemática. São nestas áreas específicas e no ensino médio, todavia, que a demanda de professores é mais elevada. Importa destacar que esta mesma realidade abrange a formação de profissionais para atuar na educação infantil e no ensino fundamental.

Observa-se, também, entre os professores já formados e atuantes da Educação Básica um enorme descontentamento. Nos diferentes Estados e municípios brasileiros a diversidade de tratamento com relação aos planos de cargos e salários e à implementação da carreira docente conduz a um empobrecimento notório desses profissionais e ao abandono da profissão, não só devido à baixa remuneração e condições de trabalho, mas também porque acometidos do “mal estar” docente.

Na atualidade, vão se criando certos consensos e condições objetivas para que ações indutoras pelo MEC em articulação com os estados e municípios pautem-se na implementação de uma política de formação, valorização e profissionalização do magistério, que contemple de forma simultânea: a definição do piso salarial, permitindo remuneração justa e adequada aos professores, bem como o estabelecimento de prazos para a consecução de uma das metas do PNE (2001-2010), no sentido de implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.

Para tanto, destaca-se a aprovação das diretrizes da carreira do magistério, prevendo jornada única em uma escola, jornada integral e dedicação exclusiva, condições que permitirão diminuir a distância hoje existente entre as condições da carreira do ensino superior e aquelas da carreira da educação básica, alterando, gradativamente, a relação aulas-horas atividades, elevando o tempo para o estudo, para a investigação, análise e interpretação do trabalho da

escola. de forma individual e coletiva, e instaurando, também, políticas de formação integral pelo acesso à leitura, à literatura, às artes, ao esporte, à organização sindical e política.

3.3 A organização curricular: percursos de formação e novos desenhos curriculares

A aprovação, em 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica se deu em um contexto de crítica à criação do Instituto Superior da Educação e do Curso Normal Superior, e ao seu processo de elaboração⁹, desvinculado das Diretrizes da Pedagogia, que viriam a ser aprovadas somente em 2006. As críticas ao seu conteúdo, e à concepção de competências, assumida como norteadora do processo de formação dos professores, estendem-se também ao espaço destinado aos estudos do campo da educação, bem como à concepção de práticas e de estágios¹⁰.

A forma de desenvolvimento e materialização das Diretrizes seguiu caminho diverso em cada IES, dependendo da história e trajetória das relações entre as áreas das licenciaturas e das faculdades, centros, institutos e departamentos de educação responsáveis pela formação no campo pedagógico. Em várias universidades, os centros de educação e, portanto, o campo da educação foram alijados da responsabilidade pela formação dos professores, produzindo, inclusive, a redução de exigências do campo da teoria pedagógica.

Os antigos antagonismos e diferenças entre as diferentes áreas podem, neste momento em que a crise da Educação Básica mobiliza diferentes segmentos da Universidade e do poder público, abrir possibilidades para a construção de novos referenciais de formação, com o propósito de resistir aos processos de flexibilização, desprofissionalização e controle punitivo do trabalho docente, que acompanham as políticas de formação em vários estados da Federação, marcadas pela lógica da responsabilização dos professores pelo fracasso da escola em ensinar.

Diante do quadro que se vislumbra para a formação de professores, inúmeras ações têm sido assumidas no âmbito dos cursos de licenciaturas, abrangendo novas formas organizacionais das instituições formadoras e novos desenhos curriculares que devem ser ainda amplamente debatidos pela Anfope. Algumas ações merecem destaque.

- a) Investimento massivo na formação de licenciandos: ingresso e permanência com sucesso em cursos de formação de professores em todas as áreas de ensino, mediante articulação com estados e municípios para fomento a bolsas e auxílios a estudantes das IES públicas – federais, estaduais e municipais. Tais subsídios podem se estender, em algumas regiões, a instituições de caráter comunitário e confessional que demonstrem em sua produção científica e organização acadêmica – percursos de formação de professores de qualidade; projeto institucional de formação e articulação com a escola pública de Educação Básica; compromisso com a formação de professores e profissionais para a Educação Básica.
- b) Oferta de licenciaturas integradas e novos desenhos curriculares: os Fóruns de Licenciaturas nas IES vêm construindo propostas curriculares e projetos pedagógicos que criam alternativas para o enfrentamento da formação em várias áreas. Há uma tendência,

⁹ Em 1999, a SESU compôs um GT encarregado de formular diretrizes gerais para os cursos de formação de professores. Após quatro meses de discussões com todas as licenciaturas e a elaboração do Documento Final, o MEC decidiu engavetar a Proposta e enviar seu próprio documento ao CNE, que resultou na Resolução CNE/CP 02/02 (Cf. Diretrizes Licenciatura SESu, 1999).

¹⁰ As implicações destas determinações legais para a constituição da profissionalização dos educadores e o trabalho pedagógico na atualidade de nossas escolas, vêm sendo detalhadamente estudadas por diversos autores (KUENZER, 1998; AGUIAR, 1999; BRZEZINSKI, 1999; FREITAS, L.C.1992b; FREITAS, 1999, 2002; DIAS E LOPES, 2003; WEBER, 2003; ANDRADE, 2004, 2005; CAMPOS, 2004; AGUIAR; BRZEZINSKI, FREITAS *et all*, 2006).

em várias IES, de criação de licenciaturas integradas, para formação de professores nas ciências da natureza e, também, licenciaturas integradas em duas ou mais áreas, compreendendo o campo da física, da química, da matemática e da biologia. Estes cursos poderiam se constituir referência para a organização de licenciaturas em outras IES, em especial nas instituições federais no âmbito do REUNI. O fomento a essas iniciativas, via PRODOCÊNCIA e outros programas, poderá apresentar, a curto e médio prazos, uma saída para orientar a configuração de novos desenhos curriculares para a formação de profissionais da educação. Por certo, não como modelo, mas como possibilidades construídas institucionalmente para responder aos desafios da formação de professores para a Educação Básica, incentivando, no âmbito do Reuni articulado ao Prodocência, o fomento de licenciaturas integradas entre as áreas e outras alternativas curriculares e institucionais.

- c) Fortalecimento da formação de professores alfabetizadores, para o trabalho com crianças de seis a oito anos, no sentido de: a) estabelecer diretrizes e ações de fomento direcionadas aos cursos de Pedagogia para o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras para a formação de alfabetizadores; b) estabelecer diretrizes de carreira do magistério e incentivo aos municípios para a implementação de jornada integral, com fixação dos professores dos anos iniciais em uma única escola com a previsão de acompanhamento da mesma turma nos três anos iniciais do ensino fundamental.
- d) Fortalecimento da formação de professores da educação Infantil, com formação em nível médio e superior, abrangendo os cursos de especialização.

Estratégia fundamental, ainda não praticada pelo Estado e necessária é o estímulo a ser dado aos jovens para se voltarem para a profissão e carreira docente. Propõe-se a criação de programas de incentivo à juventude do ensino médio para a carreira do magistério, articulando os diversos sistemas e níveis de formação e os diversos níveis de atuação.

Essencialmente, a ANFOPE deverá discutir a articulação, formação e campo de trabalho, apontando formas de encaminhamentos possíveis que avancem as concepções e modos desta articulação. Tal caminhada implica aprofundar estudos e desenvolver pesquisas sobre o formato e movimento interno nos cursos de formação de profissionais da educação e formas para seu acompanhamento e regulação, delineando diretrizes orientadoras como historicamente vem fazendo.

Em princípio, citam-se algumas ações a serem desenvolvidas:

- supervisão e acompanhamento pelo MEC/SESu, da implementação das diretrizes curriculares para a formação de professores Resolução CNE/CP n. 09/2002 e Resolução CNE/CP n.01/2006 (DCN para o Curso de Pedagogia), com a criação de Comitês de Áreas, acompanhados pelo CTC da Educação Básica da CAPES. Este processo contribuirá para identificar os problemas que emergiram a partir da nova concepção de licenciatura como curso próprio e do curso de Pedagogia como licenciatura sem a fragmentação das habilitações;
- revisão, em conjunto com CNE e entidades das áreas científicas, das determinações legais relativas à carga horária das licenciaturas, em especial os tempos das práticas e das horas de estágios supervisionados (diretrizes e regulamentação específica de estágios), implementando, em caráter experimental, a residência docente no último ano das licenciaturas;
- implementação de programas de acompanhamento do período probatório, com incentivo aos sistemas de ensino para acompanhamento dos novos professores no exercício profissional, e construção de diretrizes nos planos de carreira, de destinação

de tempo de projetos de professores mais experientes, para acompanhamento da iniciação profissional dos novos professores;

- operacionalização de programas de apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, mediante a criação de bolsas para participação em grupos de pesquisa no âmbito da escola e também dos grupos institucionais nas IES, em pesquisas colaborativas e projetos educacionais, estreitando o vínculo universidade-Educação Básica; apoio para participação em eventos de sua área de atuação; apoio para produção de material didático de caráter inovador, entre outras iniciativas; estabelecimento de políticas de aprimoramento profissional e ascensão na carreira articuladas ao projeto pedagógico da escola e de seu desenvolvimento institucional, com acesso a cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*;
- planejamento e incentivo de políticas de acesso às atividades culturais, artísticas e esportivas, além das atividades organizativas e participação nas atividades das entidades científicas, acadêmicas e sindicais do campo educacional e de sua área profissional;
- criação de polos como centros de formação de professores nas cidades-polo dos Estados (inseridos nos pólos presenciais da UAB e de outros pólos presenciais das IES), com a mesma qualidade da formação presencial, geridos de forma tripartite pela universidade, com a participação ativa das faculdades, centros, institutos ou departamentos de educação prioritariamente públicos, pelos sistemas de ensino e pelos professores da Educação Básica. Esses locais de formação dos profissionais da educação devem ser dotados de bibliotecas e equipamentos de informática, permitindo a socialização das experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudos, como um caminho promissor para a sua profissionalização. Com isso, o trabalho a ser desenvolvido poderá gerar condições especiais para superar o individualismo e produzir novas relações sociais e culturais na atividade docente, privilegiando o trabalho coletivo e solidário, em sintonia com a realidade social onde está inserido, de modo a transformar as condições atuais da escola pública e da educação na perspectiva das transformações sociais almejadas (Deliberação da Conferência Nacional da Educação Básica, 2008).
- constituição de novas formas de articulação da graduação com a pós-graduação, consolidando, no interior das IES públicas, pesquisas e programas de formação inicial e continuada de professores, garantindo financiamento de projetos, com critérios de avaliação claros e sistemáticos.

A discussão sobre formas de organização e produção do trabalho em cursos de formação de professores exige, em primeiro lugar, fazer uma opção entre (re)definir uma proposta de formação a partir exclusivamente das condições materiais concretas existentes ou ousar propor novos encaminhamentos, que recoloquem as universidades e suas faculdades, centros, institutos, departamentos de Educação e institutos das áreas específicas, em um novo patamar no campo da formação de professores.

É fundamental estabelecer vínculos orgânicos entre as universidades e as escolas públicas de Educação Básica, ensejando programas permanentes de acolhimento e integração dos estudantes licenciandos ao(s) projeto(s) pedagógico(s) da(s) escola(s), preparando-os para enfrentar os complexos processos no campo educacional. Isso implicaria:

- romper a estrutura disciplinar fragmentada entre áreas e campos de conhecimento, entre os componentes teóricos e práticos da formação;

- criar uma cultura universitária estimuladora da formação global do estudante e sua sensibilização para assumir a educação como campo de suas ações;
- avançar para concepções de produção de conhecimento unindo estudo e trabalho desde o início do processo de formação;
- criar alternativas de relação estudo-trabalho dos estudantes de modo a propiciar o desenvolvimento da autonomia e independência intelectual no processo de formação profissional;
- promover condições para o desenvolvimento da auto-organização dos estudantes para o desenvolvimento de projetos, trabalhos, pesquisas, seminários, entre outras iniciativas, em articulação com as escolas de Educação Básica;
- incentivar projetos, propostas de trabalho conjuntos entre os estudantes dos diferentes cursos e programas de formação;
- projetar novas formas de organização acadêmica e administrativa, de modo a abrigar estas novas concepções de cursos de formação dos educadores;
- criar condições para a produção do trabalho coletivo e interdisciplinar entre os professores dos diferentes cursos e programas, entre estes e os estudantes e entre a Universidade e os espaços educativos da escola básica e outras instituições, poderia ser a condição da organização institucional de acompanhamento do projeto pedagógico de Formação de professores;
- organizar Colegiados de Licenciaturas, vinculados às pró-reitorias de graduação, cuja composição poderia ser paritária e tripartite: institutos e faculdades, centros, institutos ou departamentos de educação que possuem licenciaturas e representação dos estudantes. Esse colegiado, e em seu interior a Coordenação dos Estágios e das Práticas, seria responsável pela definição, acompanhamento e avaliação da política global de formação de professores da IES.

Este Colegiado poderia ter como responsabilidade promover a valorização dos cursos de formação dos profissionais da educação, entendendo-se por isso:

- idêntica priorização, no interior das IES, buscando formas de dotação orçamentária que superem a concepção de orçamento hoje vigente, evitando a competitividade entre unidades acadêmicas de maior ou menor prestígio;
- contratação de novos professores e/ou revisão da forma de organização das unidades responsáveis pela formação de professores para a Educação Básica;
- estreita vinculação com os sistemas de ensino público - municipal e estadual - valorizando-se o trabalho conjunto de formação na Universidade e professores da Educação Básica, inclusive com incentivos determinados na carreira;
- ampliação de vagas nos cursos de licenciatura, com ampliação de bolsas de estudo para os alunos trabalhadores;
- valorização do ensino como temática de pesquisa e objeto de áreas de concentração em nível de pós-graduação;
- criação, junto às agências financiadoras, de linhas de apoio a pesquisas específicas voltadas à formação dos profissionais da Educação Básica.

Estes caminhos precisam ser trilhados por meio de um esforço coletivo e um dinâmico movimento na direção das transformações necessárias, tanto por parte das IES quanto dos sistemas de ensino e suas escolas, que se defrontarão com a necessidade de organizar e definir suas bases institucionais e organizativas, suas políticas de formação continuada de professores e a própria carreira docente da Educação Básica.

O fortalecimento das faculdades, centros, institutos e departamentos de Educação em suas atribuições acadêmicas e científicas é um entre outros elementos que merecem atenção de parte das políticas, ações de fomento e indução. Configura-se, a partir de um desenho institucional com estas características, a responsabilidade das IES, e em seu interior, de seus *loci* formadores em estreita articulação com as unidades de ensino e pesquisa, envolvidas nos cursos e programas e com as instituições escolares das redes públicas de Educação Básica. Tais responsabilidades acadêmicas, científicas e administrativas, poderiam ser definidas como:

- formação e preparação profissional de profissionais da educação para todos os níveis da Educação Básica;
- formação profissional dos formadores de professores que atuam no ensino superior;
- desenvolvimento, em colaboração com outras instituições (entidades científicas, sindicatos, outras), e com o poder público (estados, municípios e união) da formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores;
- realização de pesquisas na área de formação de professores;
- formação de profissionais para atuar em processos escolares e não escolares de formação humana, contempladas as dimensões de organização e gestão do trabalho pedagógico escolar e não escolar;
- preparo de profissionais para desempenhar as tarefas de planejamento e formulação e avaliação das políticas públicas na área da educação;
- produção e divulgação do conhecimento na área da educação.

No caso da organização institucional, algumas ideias veiculadas por Freitas (2008) e educadores associados da Anfope no que se refere à organização de cursos e de programas a serem criados pelas universidades e outras IES, são aqui destacadas:

- cursos de licenciatura em Pedagogia; visando à formação de profissionais para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, contemplando as dimensões de gestão e organização do trabalho pedagógico e escolar e da pesquisa, de responsabilidade acadêmica das faculdades, centros, institutos e departamentos de educação;
- cursos de licenciatura para formação de professores para atuação da 5ª à 9ª do ensino fundamental e para o ensino médio, em estreita vinculação e interface das faculdades, centros, institutos e departamentos de educação com os institutos das áreas específicas.

Freitas (2008) também propõe programas diversos, abrangendo:

- formação de profissionais da educação para gestão e coordenação pedagógicas na escola básica (este programa articulado ao curso de Pedagogia e aos cursos/programas de formação de professores das áreas específicas e aberto a todos os estudantes das licenciaturas) que poderiam ser frequentados concomitante ou após a formação específica, dependendo da estrutura organizacional que as IES possam propor;

- programas emergenciais de complementação pedagógica para bacharéis em áreas das licenciaturas com carga horária condizente a uma formação teórica e prática de qualidade;
- programas de formação específica de professores e educação especial, como por exemplo pedagogia do campo, educação indígena e quilombola, linguagem de sinais, enfrentamento das pessoas com necessidades especiais, entre outros.
- programas de educação a distância, abertos a professores já graduados atuantes nos cursos de EAD e pólos de apoio presencial, bem como para professores das redes públicas de ensino;
- programas de educação não formal, para atuação nos movimentos sociais, como sindicatos, educação especial, educação de jovens e adultos, produção de material didático, novas linguagens, multimídia, entre outras modalidades;
- programas de acompanhamento de novos professores egressos das licenciaturas inseridos profissionalmente nas escolas públicas de Educação Básica, em estreita articulação com os sistemas de ensino e os planos de carreira;
- programas de pós-graduação *latu e stricto sensu* em educação e nas diferentes áreas, para todos os níveis e modalidades de ensino.

No que tange às novas formas de gestão administrativa e orçamentária, é indispensável que as políticas institucionais das IES públicas destinem recursos próprios e recursos orçados pela União, para criação, melhoria e aprimoramento das condições de ensino, da pesquisa e da extensão, no que diz respeito a:

- equipamentos, laboratórios de ensino, laboratórios de informática;
- produção de material didático próprio;
- incorporação dos estudantes nos projetos de pesquisa, nos grupos de pesquisa, criação e aumento de programas e bolsas de iniciação científica;
- participação em encontros, congressos e eventos da área educacional, apresentando trabalhos nos fóruns internos e externos à instituição;
- criação e/ou ampliação dos programas de apoio didático e/ou monitoria, visando a apoiar as atividades docentes e o atendimento aos estudantes, inserindo-os na perspectiva profissional de formadores de professores;
- garantia da qualidade social nos cursos noturnos, que deverão ser (re) organizados de modo a contemplar o atendimento, preferencialmente, de profissionais da rede pública, seja na formação inicial seja na formação continuada.

Do ponto de vista da organização curricular, algumas alternativas poderiam se materializar:

- formação unitária dos profissionais da educação, articulando os cursos de licenciaturas, em um programa integrado de formação de profissionais para a Educação Básica, incorporando à formação comum destes profissionais a pesquisa em educação e do ensino em todos os cursos. Implica, no entanto, ampliar a carga horária para este componente curricular, incluindo um índice significativo de bolsas de iniciação científica, a exigência de elaboração de monografias ou trabalhos de conclusão de curso em todas as licenciaturas, entre outras iniciativas;

- formação para a gestão escolar e educacional, com aprofundamento de estudos acerca da organização do trabalho pedagógico, trabalho coletivo e interdisciplinar, vislumbrando um outro “desenho” curricular para os cursos de formação;
- formação no campo da educação e de seus fundamentos históricos, sociológicos, filosóficos, antropológicos, o que significa ampliar componentes curriculares com vista ao aprofundando da análise histórica para compreensão da realidade atual do trabalho do magistério, superando a ênfase na “psicologização curricular” das atuais licenciaturas;
- formação nas dimensões estética, artística e corporal, superando a ênfase na dimensão cognitiva e instrumental dos atuais cursos;
- formação nas novas linguagens, mídia, multimídia, informática;
- formação para a educação especial, preparando os estudantes para a educação inclusiva de caráter emancipatório;
- dar centralidade ao trabalho, redimensionando a prática de ensino e os estágios, aproximando os estudantes desde o início do curso do trabalho pedagógico, estabelecendo vínculos mais duradouros com as escolas e outras instituições educativas;
- avaliar a proposta de organização curricular em núcleos temáticos, buscando a superação da matriz curricular organizada exclusivamente por disciplinas;
- rever os conteúdos específicos à luz da concepção contemporânea de formação.

Ressalta-se que as experiências de formação em várias IES, particularmente nos últimos 20 anos, vêm revelando que as inúmeras possibilidades criadas para a formação dos estudantes sobre novas bases, criam também novas formas de desenvolvimento do trabalho docente, abrindo campos e áreas de atuação acadêmica e científica ainda não asseguradas pelas condições atuais das instituições, de formação e de valorização do magistério.

Assim, as políticas de formação articulam-se necessariamente às de profissionalização e valorização docente. Há que se garantir o acesso a processos de formação inicial e continuada ajustados às necessidades de desenvolver a ciência e as tecnologias aplicadas à educação e promover critérios de carreira docente que valorizem o professor. Para tanto, uma política nacional desse porte deve se constituir por meio de uma maior articulação entre MEC, universidades, movimentos sociais e sistemas de ensino.

Não é demais repetir que uma Política Nacional de Formação e Valorização de Professores e dos demais profissionais da educação deve contemplar, igualmente, a formação inicial e continuada, as condições de trabalho nas escolas públicas, salários dignos e uma carreira com critérios justos e claros para ascensão profissional e o efetivo exercício profissional.

Claro está que o atual sistema de educação formal apresenta-se insuficiente para atender às novas demandas sociais de formação. A complexidade de níveis e modalidades de formação, contudo, não podem prescindir da garantia de processos de formação que assegurem o acompanhamento e avaliação formativa dos estudantes pelos professores e nem das condições de infra-estrutura adequadas para o desenvolvimento desses processos.

Nesta perspectiva, é fundamental ressaltar a legislação específica, no tocante à modalidade EaD, especialmente: o Decreto nº 5.622/2005 (regulamenta o art. 80 da LDB/1996), a Portaria Ministerial nº 4.361/2004 (credenciamento e credenciamento de IES, para oferta de cursos superiores a distância) e a Resolução CNE/CES nº 1/2001 (normas para o funcionamento da pós-graduação), e o Plano Nacional da Educação (Lei 10.172/2001).

Não é demais lembrar a existência de centenas de Cursos de EaD espalhados por instituições que os oferecem, nos mais diversos polos pelo interior dos estados, criando uma

condição de formação sobre a qual não há uma política sistemática de acompanhamento e avaliação. Por isso, a relação entre a educação a distância e a formação de professores com qualidade socialmente referenciada tem sido motivo de inúmeras proposições e encaminhamentos, dos mais diferentes matizes, e necessita de maior avaliação, a fim de verificar a qualidade dos professores que são formados por meio desta modalidade de ensino e os reflexos no ensino da educação básica.

A articulação do MEC e dos sistemas de ensino, envolvendo as universidades, num contexto de efetivação de um Sistema Nacional de Educação, deve ser buscada, visando a sistematizar as ações nas políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil, inclusive no que concerne à normatização da Educação a Distância

Não se pode negar que a institucionalização da formação continuada de professores por meio da modalidade EaD, integrada a um conjunto de ações formativas presenciais, se bem estruturada como política pode contribuir para democratizar o acesso a novos espaços e ações de formação, na medida em que a adoção desse processo formativo poderá viabilizar flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos, garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos; a interatividade entre os estudantes, facilitando o trabalho coletivo; a adequação de infra-estrutura nas instituições públicas, estimulando a formação de quadros para atuarem com EaD.

A adoção das modalidades de formação presencial ou por meio da EaD devem ter por alvo pedagógico a busca de uma formação de qualidade socialmente referenciada. Nessa direção, entende-se que o papel do professor é crucial para o bom andamento dos cursos, razão pela qual a dinâmica pedagógica deve enfatizar o trabalho docente em todos os momentos do processo formativo, optando pela manutenção do professor na efetivação, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações de formação a serem desenvolvidas. Entende-se, desse modo, que não se trata tão somente de adoção da nomenclatura, mas fundamentalmente da defesa da centralidade do papel do professor nos processos formativos presenciais e a distância. Tal compreensão retrata o papel da EaD sob a ótica de formação de qualidade que não prescinde do acompanhamento docente efetivo e de momentos presenciais de aprendizagem coletiva. Supera-se, assim, a idéia de multiplicadores de programas, recolocando no cenário a figura do professor em detrimento do “tutor”, exigindo que o professor universitário tenha o máximo de qualificação para atender ao estudante, preferencialmente com formação na pós-graduação.

Com a acepção anteriormente mencionada, a Política Nacional de Formação e Valorização de Profissionais da Educação deverá traçar, além de diretrizes para a formação inicial e continuada de professores e funcionários da educação, as condições em que cada modalidade deve ser desenvolvida. Desse modo, é adequada a defesa da formação inicial presencial destinada tanto aos professores leigos que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, quanto aos professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Pode-se, no entanto, prever a possibilidade de formação inicial a distância com o envolvimento das IES públicas como responsáveis pela formação e preparação dos profissionais e dos materiais didáticos em regiões de difícil acesso, com um alto percentual de momentos presenciais.

Enfaticamente, destaca-se que qualquer que seja o tipo de formação, ela deverá estar alicerçada nos princípios da *Base Comum Nacional*, como parâmetros para a definição da qualidade, bem como deve ser reflexo da articulação necessária entre o MEC, IES Formadoras e Sistemas de Ensino.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. *Documento Final do 4º Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1989, impresso. Disponível em www.lite.fae.unicampi.br/Anfope. Acesso em julho de 2005.
- ANFOPE. *Documento Final do 5º Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1990, impresso. Disponível em www.lite.fae.unicampi.br/Anfope. Acesso em julho de 2005.
- ANFOPE. *Documento Final do 6º Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1992, impresso. Disponível em www.lite.fae.unicampi.br/Anfope. Acesso em julho de 2005.
- ANFOPE. *Documento Final do 7º Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1994, impresso. Disponível em www.lite.fae.unicampi.br/Anfope. Acesso em julho de 2005.
- ANFOPE. *Documento Final do 8º Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1996, impresso. Disponível em www.lite.fae.unicampi.br/Anfope. Acesso em julho de 2005.
- ANFOPE. *Documento Final do 9º Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1998, impresso mimeo. Disponível em www.lite.fae.unicampi.br/Anfope. Acesso em julho de 2005.
- ANFOPE. *Documento Final do 10º Encontro Nacional*. Brasília, 2000, impresso. Disponível em www.lite.fae.unicampi.br/Anfope. Acesso em julho de 2005.
- ANFOPE. *Documento Final do 11º Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 2002, impresso. Disponível em www.lite.fae.unicampi.br/Anfope. Acesso em julho de 2005.
- ANFOPE. *Documento Final do 12º Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 2004, impresso. Disponível em www.lite.fae.unicampi.br/Anfope. Acesso em julho de 2005.
- ANFOPE. *Documento Final do 13º Encontro Nacional*. Brasília, 2006, impresso.
- ANFOPE. *Uma política de formação, profissionalização e valorização do magistério*. Campinas, 19 de outubro de 2007.
- BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. RUIZ, A; I. RAMOS, M.N; HINGEL. M. *Escassez de Professores para o Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: CNE, 2007.
- _____. Lei n. 9.394/96, de 20 /12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/1996, p. 27833-41.
- _____. Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007. Brasília: *Diário Oficial da União*, 11 de Julho de 2007.
- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

MEC/INEP/SEED, *Pró-Licenciatura: propostas conceituais e metodológicas*. Brasília: MEC, 2005.

OLIVEIRA, D. A. *Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44. p.209-227.dez.2006

SCHEIBE, L. *Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análises e perspectivas*. Poços de Caldas: Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003. CD-Rom.

UNICAMP. *Comissão de Licenciaturas da Faculdade de Educação da Unicamp*. Campinas: Faculdade de Educação, 2007.

VALLE, I.R. *A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

QUESTÕES ORGANIZATIVAS

Em conformidade com o Estatuto da Anfope, a mobilização das Comissões Estaduais e as Coordenações Regionais deve ser instigada, sistematicamente, pelas políticas de formação e valorização ou desvalorização dos profissionais da Educação desenvolvidas pelo Estado, tendo em vista que a Associação tem, dentre suas finalidades, a de congregar pessoas, entidades e instituições interessadas em educação e nas questões da formação e da valorização do profissional da educação, para uma reflexão crítica das políticas e de sua implementação (art.4º). Essa congregação de profissionais da educação e instituições que se dedicam aos estudos e às práticas de formação e da valorização profissional tem estreita relação com a mobilização feita nos estados e no Distrito Federal que, mediante um movimento dialético, repercute na mobilização das Coordenações Regionais e fortalece a organização nacional.

Anfope também tem por finalidade incentivar e fortalecer a estrutura organizativa das Comissões Estaduais e Coordenações Regionais, de modo a concitar tanto os profissionais da educação superior quanto da Educação Básica para discutir e examinar criticamente as questões supramencionadas. Ainda, a Associação se propõe a defender a educação como bem público e uma política educacional que atenda às necessidades populares, na luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira.

Os encaminhamentos feitos no 14º Encontro Nacional da Anfope vão em direção do alcance dessas finalidades, neste momento efervescente de debates e de ações propositivas para a construção de Sistema Nacional, no qual estejam articuladas a formação e a valorização dos profissionais da educação básica e superior.